



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

Los padres como
mediadores del
aprendizaje
constructivista de los
niños: acercando la
familia al mundo de
la escuela

Paulina Herrera P.

RESUMEN

EN ESTAS PÁGINAS SE PLANTEA LA POSIBILIDAD DE FORTALECER EL ROL MEDIADOR DE LOS PADRES, COMO POTENCIADORES DE UN APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA EN LOS NIÑOS. EL TRABAJO ILUSTRÁ ESTE PLANTEAMIENTO CON LA PRESENTACIÓN DE DIFERENTES ANTECEDENTES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS, CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA Y MEDIACIÓN, DESDE LOS APORTES DE LAS TEORÍAS SOCIO-CULTURALES DEL APRENDIZAJE. FINALMENTE, SE REALIZAN ALGUNAS PROPUESTAS SOBRE CUÁLES SERÍAN AQUELLAS MEDIACIONES POSIBLES DE POTENCIAR EN LAS FAMILIAS.

PALABRAS CLAVES: APRENDIZAJE, CONSTRUCTIVISMO, MEDIACIÓN, FAMILIA

ABSTRACT

IN THESE PAGES IT IS OUTLINED THE POSSIBILITY OF STRENGTHENING PARENTS' MEDIATOR ROLE AS DRIVERS OF A CONSTRUCTIVIST LEARNING IN CHILDREN. THE WORK ILLUSTRATES THIS STATEMENT THROUGH THE PRESENTATION OF DIFFERENT BACKGROUNDS ABOUT THE IMPORTANCE OF FAMILY IN CHILDS' LEARNING, BASIC CONCEPTS ON CONSTRUCTIVIST LEARNING AND MEDIATION FROM THE CONTRIBUTION OF SOCIAL AND CULTURAL THEORIES. FINALLY, SOME PROPOSITIONS ARE MADE ON WHAT WOULD BE THE POSSIBLE MEDIATIONS TO SUPPORT WITHIN THE FAMILIES.

KEY WORDS: LEARNING, MEDIATION, CONSTRUCTIVISM, FAMILY.

Los padres como mediadores del aprendizaje constructivista de los niños: acercando la familia al mundo de la escuela

Paulina Herrera P.*

Nos encontramos en un proceso de reforma educacional en Chile y en el mundo en general, en la cual se invita a los establecimientos educacionales a replantear sus prácticas pedagógicas, incorporar nuevos objetivos, plantear sus proyectos educativos, buscar mejores formas para acceder al mundo de sus alumnos. Coherente con esto, aparece como especialmente relevante incorporar el mundo de la familia a la dinámicas escolares, pensando que ambos son los grandes agentes de socialización de los niños. Sin embargo, ésta ha sido una relación no siempre fácil y que ha ido cambiando con el tiempo, lo cual significa desafíos e incertidumbres para ambos mundos.

* Paulina Herrera Ponce. Psicóloga. Universidad Católica de Chile. Candidata a Doctora en Psicología Educacional. Universidad de Salamanca. España. Coordinadora de la Mención Educacional-Comunitaria y Docente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Docente de la Universidad Andrés Bello. E-mail: pherrera@academia.cl

Frente a esto, existen diferentes caminos para pensar el acercamiento de la familia al mundo de la escuela, desde lo que significa fortalecer las reuniones de apoderados, solicitar colaboración de las familias para el quehacer de las escuelas, entrevistas de los profesores con los padres, escuelas o talleres para padres, entre otras. Sin embargo, deseamos apostar por otro camino, considerando que muchas veces olvidamos que la principal herramienta de los padres es el vínculo y la relación que establecen con sus hijos en la vida cotidiana, que ahí está el gran potencial de ellos para favorecer el aprendizaje de sus niños.

La pregunta es cómo fortalecer esa relación, qué ayudas podrían ofrecer los padres a sus hijos en esta interrelación que se construye desde que el niño nace, qué hacer con padres que a veces tienen baja escolaridad, lo cual se ha visto ampliamente como una variable que afecta el aprendizaje de los niños.

Sin duda, hay múltiples respuestas a esta pregunta, pero creemos que una posibilidad es rescatar el rol mediador de la familia. Muchas veces hablamos de que los profesores deben ser mejores mediadores, pero por qué no pensar en fortalecer estos procesos también en la familia, en un esfuerzo deliberado y consciente de trabajar este aspecto con ellos.

Una mediación entendida como la actividad humana mediatizada en una doble dirección, por instrumentos y signos. Los primeros están externamente orientados, los segundos permiten al hombre el control de su propia actividad. De esta forma la persona aprende un sistema de conceptos no vacíos, sino determinados culturalmente, que mediatizan la realidad, y la habilidad de coordinar estos instrumentos, es un proceso de apropiación de instrumentos culturales (Arancibia, 1997). Esto se daría en el intercambio cotidiano de los padres con sus hijos.

La apuesta es por trabajar desde la escuela con las familias para que tomen conciencia de este concepto, lo comprendan y puedan visualizar posibilidades para potenciarlo.

No olvidemos que quizás muchos de estos padres pueden haber sido, a su vez, no lo suficientemente bien mediados por sus familias y comunidades, por lo cual se les dificulta ejercer este rol con sus propios hijos. Esto va creando círculos viciosos que perpetúan el llamado "círculo de la pobreza".

Por eso creemos que resulta necesario trabajar con los padres, aun aquellos con muy baja escolaridad, para que reflexionen sobre su rol como mediadores y visualicen posibilidades en su mundo cotidiano, en un trabajo constante de toma de conciencia y de búsqueda de posibilidades. Recordemos aquello que nos decía Feverstein (1980) sobre la importancia de mediar en la propia capacidad de mediar, de mediar en la capacidad de sentirnos a su vez como mediadores de otros y como seres mediados por nuestra cultura.

Estos temas son desarrollados en este artículo, desde una perspectiva más general sobre el rol de los padres en educación, una definición del aprendizaje constructivista en los niños y la comprensión del concepto de mediación. Finalmente, se dan algunas sugerencias para potenciar este rol.

No queremos dejar de decir, que cuando hablamos de padres, también queremos abarcar a todas esas figuras significativas en la vida de los niños; mediadores pueden ser los abuelos, tíos, vecinos, cuidadores, entre otros.

Influencia de la familia en el aprendizaje de los niños

El desarrollo biológico, psicomotor, cognitivo y socioemocional de un niño está determinado en gran parte por su familia, es decir por el cuidado y atención que desde su gestación le proporcionan sus padres. Esto aun antes de que el niño ingrese al sistema escolar, por lo tanto, el primer medio de socialización de un niño son sus padres, los cuales influyen en las condiciones de entrada de un niño al sistema educacional y en todo el desarrollo de su educación. Es así que el apoyo material e intelectual que tengan los alumnos en su propio medio influirá en su motivación para el estudio, en su autoestima, en sus hábitos de estudio y en su capacidad para adaptarse a la cultura de la escuela.

Este tema cobra fuerza cuando se consideran los aportes de diversas investigaciones que estudian la relación entre variables de la familia y el rendimiento de los niños, pues sus resultados muestran la incidencia de variables de la familia, como la intencionalidad pedagógica de los padres, sus actitudes ante la educación o su nivel de escolaridad.

El que los padres se involucren en la educación de sus hijos se vincula positivamente con el progreso escolar del niño, por ejemplo, a través de su interés en el rendimiento escolar, los padres le demuestran al niño la importancia que le dan a la educación y a ellos mismos como personas con futuro. Tal interés parental a su vez, frecuentemente, se asocia con ofrecerles ayuda en las tareas, ir a las reuniones de padres y estar involucrado con la escuela. Conocen a los profesores de los niños, están más dispuestos a pedirles consejo, y los profesores se benefician ya que conocen mejor el ambiente familiar del niño y pueden discutir problemas en que los padres pueden ayudar (Fontana, 1981).

Actualmente existe bibliografía que avala la idea de que las actitudes y conductas de los padres en relación a la educación tienen un gran impacto en lo que sus hijos aprenden y el aprovechamiento que tengan de la experiencia educacional. Este conjunto de variables se refieren a las percepciones, expectativas, conductas y valoraciones de los padres respecto a sus hijos, a la escuela, al estudio y el rendimiento escolar. Es decir, constituyen reglas implícitas y explícitas relacionadas con la escuela y el aprendizaje que son transmitidas a sus hijos por distintos mecanismos, es lo que algunos autores llaman "*socialización escolar*" (Ryan y Adams, 1995, en Arancibia et al., 1997). Algunas de estas actitudes y conductas son:

- La *comunicación con los hijos, el interés* por sus actividades diarias y el conocimiento de dónde están los hijos (Crouter, 1990, en Arancibia et al., 1997).
- La *autopercepción de los padres como "educadores"* de sus hijos, lo cual se demuestra en la utilización de métodos y estrategias de enseñanza más apropiados con sus hijos, como son utilizar niveles y estilos de lenguaje y pensamiento más avanzados, formas más avanzadas de organización del conocimiento, instrucción más detallada, enseñanza de estrategias de resolución de problemas y entrega de refuerzos a las conductas escolares (Scott-Jones, 1995, en Arancibia et al., 1997).
- La *valoración de los padres hacia los hijos y su desempeño escolar*, lo cual se manifiesta en el énfasis dado en el desarrollo de sus hijos de valores como la responsabilidad, la autosuperación y el interés en el aprendizaje (Reed y Wu, 1994; Pitinuwat, 1994, y Pitinuwat y Reed, 1994; en Arancibia et al., 1997).
- *El apoyo y ayuda* dado por los padres a las labores escolares resulta significativo. Esto

se relaciona con acoger a los hijos, escucharlos, darles la sensación de protección y sustento psicológico, lo cual influye en la seguridad con que los niños enfrentan la vida escolar y, por ende, en su capacidad para enfrentar la tarea de rendir adecuadamente (Reed y Wu, 1994; Pitinuwat, 1994, y Pitinuwat y Reed, 1994; en Arancibia et al., 1997).

La *presión* para un buen desempeño escolar y el *refuerzo* dado a las notas. Las tendencias muestran que las actitudes positivas de apoyo y ayuda colaboran a que los niños se desempeñen mejor en la escuela. Es así que la sensación de protección y confianza de parte de los padres entrega a los niños herramientas para desenvolverse en un medio distinto del hogar, en donde el desempeño y el éxito es sumamente valorado. Sin embargo, algo importante de considerar es que la variable presión tiende a correlacionarse, en algunos casos, en sentido negativo, es decir, el otorgar demasiada presión a un niño para que obtenga resultados académicos satisfactorios, tiende a generarle tensión y provoca peores rendimientos (Scott-Jones, 1995; Pitinuwat y Reed, 1994; Reed y Uto, 1994; en Arancibia et al., 1997; Arancibia, 1994).

Las *expectativas y aspiraciones* de los padres, respecto al nivel educacional de sus hijos. Las expectativas están referidas a la creencia de los padres respecto al nivel educacional que alcanzarán los hijos y las aspiraciones al nivel educacional que les gustaría que alcanzaran sus hijos (Pitinuwat y Reed, 1994; Reed y Uto, 1994; Himmel, 1984; Fejgin, 1995; en Arancibia et al., 1997; Balli, 1996).

El *grado de participación y compromiso de la familia con la escuela*, lo cual está determinado por los espacios ofrecidos por las escuelas para que los padres participen. Es así, que se ha visto que las escuelas más exitosas son aquellas con una política de

“puertas abiertas”, es decir que estimulan que sus padres ayuden en la sala de clases y en visitas educacionales. Asimismo, que se involucren en las tareas de sus niños.

Las evidencias anteriores muestran la importancia de considerar a la familia a la hora de mejorar los logros educacionales de los niños, generando estrategias de apoyo a las familias para que estas puedan, por una parte, subir el “piso” a partir del cual las escuelas pueden operar y por otra, apoyar la labor realizada por las escuelas, generando una *relación colaborativa* en la cual la familia sea activa y propositiva respecto a la educación que quieren para sus hijos.

Esto requiere, sin embargo, de cambios en las relaciones tradicionales entre la familia y la escuela, se necesitan cambios en las mentalidades y percepciones de cada una de las partes respecto a la otra, generando una cultura de la participación, como bien dice Santos (1994, p. 123, en Pardo, 1998): “La cultura de la participación no se improvisa, hace falta un tiempo para que se puedan arraigar actitudes de respeto, tolerancia y colaboración. Y son los padres y los maestros los actores pensantes... los que deberían precisar para qué quieren la cooperación y cómo creen que en su situación pueden fomentarla”.

Esto resulta vital si se consideran, por ejemplo, las necesidades de cambio al interior de la escuela, cambios que serán resistidos por las familias, si no se ha logrado con anterioridad hacerlos partícipes de ellos, buscando adecuados canales de participación e información.

Lo anterior implica asumir una perspectiva sistémica de la relación entre familias y escuela, ampliando la mirada, para estar atento al entorno socio-cultural, económico y familiar que rodea el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, comprenderlo y definir cómo con-

vertir esta información en un aporte a los procesos de aprendizaje y desarrollo de una mejor calidad para los educandos.

Esta visión sistémica otorga valor a nuevas relaciones. Por ejemplo, constatar que el rendimiento y desarrollo de un niño no dependería sólo de sus características individuales, cuestión que no debe dejarse de considerar, sino complementar esta perspectiva con una lectura de la red de interrelaciones que este niño establece con su grupo familiar en el hogar. Pasar de la búsqueda de explicaciones del comportamiento individual, tomando aisladamente, a la observación de las interacciones que ocurren entre los diversos sistemas que participan del desarrollo y aprendizaje de los niños.

Desde esta mirada cuando los padres, madres y apoderados se involucran en actividades escolares mejoran los resultados académicos de los alumnos. Sin embargo, la presencia de ciertas discontinuidades entre escuela y familias en términos culturales, económicos, sociales y educativos, entre otros, particularmente en las escuelas insertas en sectores de más escasos recursos, incidirían en:

- Una mayor dificultad para una involucración colaborativa por parte de los apoderados al proceso educativo de niños y niñas.
- Una tendencia a establecer pautas de interacción y coordinación de acciones entre docentes y apoderados poco dialógicas y democráticas.

Estos patrones de interacción se expresarían en las distintas formas que adopta la participación de los padres en los establecimientos educacionales. Se suele observar que los apoderados se acercan poco a la escuela o a su profesor jefe solicitando información, aclaraciones o explicaciones, respecto de los distin-

tos tópicos que interesan o afectan el proceso educativo y formativo de sus hijos.

A su vez, los padres no siempre comunican aspectos de la vida y del desarrollo de los alumnos o del acontecer familiar cotidiano, que pudiesen resultar de utilidad para la labor pedagógica de los docentes.

Tiende así a primar una cultura relacional donde dar o pedir información parece ser visto como “amenazante” o poco relevante para los docentes y los propios apoderados. Al parecer, la relación familias y escuelas estaría teñida de fuertes desconfianzas mutuas en términos del tipo y uso de la información. Para los apoderados los temores se orientan a posibles consecuencias en el rendimiento de sus hijos. Para los docentes, abrir oportunidades de ser “invadidos” en funciones y responsabilidades, por parte de los apoderados (Flamey, 2002; Gubbins, 1996).

Ya nadie pone en duda la influencia que los apoderados ejercen sobre el proceso de desarrollo y de aprendizaje de los niños. Sin embargo, este reconocimiento tiende a restringirse al apoyo y monitoreo de tareas escolares con escasa consideración de las visiones y puntos de vista de los apoderados respecto de los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus hijos y sus dificultades para entregar este apoyo y monitoreo. Es por esto que el presente artículo plantea la idea de que la teoría constructivista, especialmente la histórico-social, resulta ser un aporte para entender las posibilidades para involucrar en mayor forma a las familias en las escuelas y contribuir al aprendizaje de los niños. Esto es desarrollado a continuación.

Aprendizaje constructivista en los niños

Actualmente, los enfoques constructivistas son los que predominan en áreas de la psicología que intentan comprender los procesos de aprendizaje, desarrollo y educación.

Existe una diversidad de enfoques constructivistas, los cuales entienden que los procesos de conocimiento tienen una naturaleza constructiva, es decir, que más que representar una copia de la realidad, el psiquismo humano la interpreta y la comprende en acuerdo a un sentido o significado que surge en ese proceso interpretativo. De esta manera, lo que la persona conoce es, más que una realidad definida previamente, un mundo construido a partir de la comprensión que realiza del mismo (Martí, 1996; Pozo, 1996).

Las variaciones en estos enfoques están ligadas al énfasis en aspectos individuales o sociales en el origen del proceso de construcción, y la explicación de las transformaciones que se derivan de este proceso en la mente del sujeto o en la interacción y prácticas socioculturales de las que éste participa (Coll, 2001; Martí, 1996). Coll (2001) denomina a estas dos tendencias principales como constructivismo cognitivo y constructivismo sociocultural, respectivamente. En este sentido, identifica a Piaget en el primer caso, y se refiere a Vygotsky en el segundo. Este último constituye la orientación general que guiará los planteamientos del presente artículo.

El aprendizaje, desde este paradigma, significa la "apropiación" (Rogoff, 1990; en Cubero y Luque, 2001) de aquellos elementos culturales que son reconstruidos conjuntamente en la interrelación de un sujeto con otros, facilitando así que el individuo desarrolle las competencias que le permitan insertarse activamente en el mundo.

Coll (2001) plantea que al realizar dicha actividad constructiva, el alumno despliega no

sólo procesos cognoscitivos, sino también procesos afectivos y emocionales.

Pozo (1996) desarrolla una distinción entre aprendizaje asociativo y aprendizaje constructivo, considerándolos como dos tipos de aprendizaje mutuamente necesarios, más que como entidades contrapuestas e independientes. El aprendizaje asociativo es aquel que se adquiere a partir de la reproducción y repetición de modelos y estímulos, que conlleva a incorporar información sin dotarla de significado; diferenciándolo del aprendizaje constructivo, caracterizado por procesos de reflexión y conciencia que permiten interpretar, comprender y otorgar significado a la información con la cual el sujeto de aprendizaje se relaciona, promoviendo así procesos de reestructuración personal y cambio o construcción de nuevas estructuras, ya sea en el ámbito cognitivo, emocional o de procedimientos.

Mediante el aprendizaje asociativo es posible acumular información proveniente del entorno, condensarla o restringirla y ejecutarla automáticamente en la práctica; en este sentido, requiere una utilización reducida de recursos cognitivos y carece de una estructura de significado que posibilite la comprensión de lo que se está haciendo. De manera complementaria, el aprendizaje constructivo facilita la organización y relación de los elementos que constituyen la información adquirida, para reestructurarla en un nuevo sistema de significado que posibilite su comprensión.

En este sentido, se puede plantear que el aprendizaje asociativo sería equivalente a una transmisión y acumulación de la información disponible en el contexto cultural particular en que se esté desarrollando la situación de enseñanza-aprendizaje, promoviendo así una tendencia a reproducir de manera inconsciente los patrones culturales, en cuanto acciones y representaciones de la realidad.

En un sentido diferente, aunque complementario al aprendizaje asociativo, el aprendizaje constructivo estaría vinculado a la incorporación de información desarrollada en escenarios sociales diversos que se relacione y organice con la disponible en el contexto cultural en que se desenvuelve la experiencia educativa, para facilitar la expansión de sus significados particulares, promoviendo así posibilidades de construcción y transformación dinámica de los propios modelos culturales en estructuras de mayor complejidad.

Este aprendizaje constructivo se lograría a través de una *internalización*, entendida como la apropiación gradual de una gran diversidad de operaciones de carácter socio-psicológico, conformadas a partir de las relaciones sociales. Este proceso implica la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos, a través del uso de herramientas y signos.

Vygotsky (1979) considera que la internalización hace referencia a un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, a una serie de transformaciones progresivas internas, originadas en operaciones o actividades de orden externo, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas.

El desarrollo de este fenómeno de internalización se presenta, en una primera etapa, cuando el sujeto a partir de su nacimiento, interactúa con sus congéneres, en un medio familiar y escolar sociocultural específico, experiencias que paulatinamente se van transformando en procesos mentales.

El proceso psíquico de internalización, implica que una experiencia social (el lenguaje social cotidiano del niño preescolar o escolarizado), paulatinamente se va transformando en lenguaje de usos intelectuales (el socio-lenguaje cotidiano del niño, se va transformando en pensamientos), teniendo como etapa intermedia el "lenguaje egocéntrico"; en la medida

de este perfeccionamiento, el sujeto va desarrollando su autonomía o independencia con los objetos reales, concretos, que comienzan a manifestarse mentalmente en su aspecto abstracto.

Los planteamientos de Vygotski (1979) sugieren que el origen de las funciones psicológicas superiores del individuo, entendido como ser humano susceptible de desarrollar conciencia y voluntad, se encuentra en los procesos sociales. Aquellas funciones específicamente humanas, que establecen una distinción a la coincidencia entre ciertos comportamientos del niño y los animales, se construyen a partir de la relación dialéctica desplegada entre el individuo y el medio en que se desenvuelve, en tanto objetos y personas, vinculados a un dinámico proceso histórico-cultural determinante y transformador de condiciones objetivas de existencia en el mundo social (Rivière, 1994; Cubero y Luque, en Coll et al., 2001).

Tomando en cuenta otro importante autor histórico-social como es Feuerstein (1980), esto implicaría modificar las tradicionales definiciones de inteligencia, visualizándola como una entidad que no es simple, ni fija, ni autónoma, sino compleja, modificable y dependiente. Se muestra como una jerarquía de procesos cognitivos, en la cual cada nivel es a la vez parte de una estructura superior y totalidad, formada por componentes interdependientes. El sistema total está cibernéticamente autorregulado y abierto a una complejidad creciente e innovadora. *No está dada desde el nacimiento, se constituye mediante la actividad del sujeto.*

Este planteamiento se presenta como un enfoque que destaca la condición del Ser Humano de posibilitar cambios activos y dinámicos en sí mismo, asumiendo un rol de generador o productor de información, contrario a la aceptación pasiva de receptor y reproductor de ésta. Describe la capacidad única del organismo humano para cambiar la estructura de

su funcionamiento. Este cambio se apoya en una creencia que surge de las necesidades de enfrentar los desafíos del mundo. El compromiso mental del individuo con el futuro será la palanca para el cambio.

Feverstein (1980) plantea dos modalidades que determinan el desarrollo cognitivo de las personas. Estas dos modalidades son:

- *La exposición directa del organismo a los estímulos del ambiente:* Se refiere a que todo organismo en crecimiento, dotado que características psicológicas determinadas genéticamente, se modifica a lo largo de la vida al estar expuesto directamente a los estímulos que el medio le provee.
- *La experiencia de aprendizaje mediado:* Para que esta modificabilidad se presente en el sujeto, es necesario que se produzca una interacción activa entre el individuo y las fuentes internas y externas de estimulación, lo cual se produce mediante la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Esta se concreta con la intervención de un Mediador (padre, educador, tutor, u otra persona relacionada con el sujeto), quien desempeña un rol fundamental en la selección, organización y transmisión de ciertos estímulos provenientes del exterior, facilitando así, su comprensión, interpretación y utilización por parte del sujeto, a la vez que es un trasmisor de Cultura (Fuentes, 1999).

Es en esta última donde queremos resaltar el rol primordial de los padres como primeros mediadores del aprendizaje de sus hijos. Para eso es importante conocer algunas características de este proceso.

Los padres como mediadores del aprendizaje de sus hijos

Del Río (1997) plantea que toda persona actúa, piensa, desea, decide, recuerda emplean-

do dos dispositivos básicos, mutuamente integrados: la mente clásica de los psicólogos (cerebro) más la mente distribuida, que consiste en los préstamos, estímulos auxiliares, fondos, bancos o instrumentos de mediación que le ofrece su espacio cultural.

Para que estas experiencias de aprendizaje mediatizado se produzcan, tal como plantea Feverstein (1980), debe existir una intención consciente en la persona que controla el estímulo, de producir una orientación hacia la meta perseguida por el mediador, creando un estado de vigilancia hacia los estímulos, lo que aumenta la agudeza y localización de la percepción. Además, debe permitir la trascendencia, es decir la expansión de las necesidades más allá de los requerimientos básicos de sustento y confort. Además, deben mediatizar sentimientos de competencia, autorregulación y control del comportamiento e instalar la necesidad de desafíos, novedad y complejidad, junto a la necesidad psicológica de ponerse metas por uno mismo y alcanzarlas, y una percepción de cambio y avance (Arancibia, 1997).

De estos mismos temas habla Bruner (1997), cuando plantea que toda actividad mental está situada y es apoyada por un contexto cultural; lo que dominemos, las habilidades y el conocimiento que tengamos dependerá de cuán favorable o facilitadora sea la "caja de herramientas" culturales ofrecidas por los mediadores. La caja de herramientas simbólica de la cultura actualiza las propias capacidades y supone intercambios interpersonales simbólicos que permiten acceder a recursos, sistemas de símbolos y a la tecnología de la cultura.

En este sentido el *rol mediador* e interactivo del adulto es vital para la construcción de los procesos psicológicos superiores y el espacio social por excelencia, donde se realizan estos procesos de mediación e internalización. Este proceso de mediación gestionado por el adulto u otras personas permite que el niño

disfrute de una conciencia “im-propia”, de una memoria, una atención, unas categorías, una inteligencia, prestadas por el adulto, que suplen y conforman paulatinamente su visión del mundo y construyen poco a poco su mente, que será así, durante bastante tiempo, una mente social que funcione en el exterior y con apoyos instrumentales y sociales externos. Solo a medida que esta mente externa y social va siendo dominada con maestría y se van construyendo correlatos mentales de los operadores externos, esas funciones superiores van interiorizándose y conformando la mente del niño. (Del Río, 1987, en Coll, 2001)

Vygotsky (1985) establece la “Tesis del Aprendizaje Mediado”, en el cual a la “acción educativa” se le considera como un proceso de *Andamiaje-Desandamiaje*. Proceso que tiene dos rasgos fundamentales: en primer lugar el agente cultural define la tarea de aprendizaje algo por encima de la zona de desarrollo real del sujeto, de manera que la situación de interacción sea perturbadora, desequilibradora, retadora; y en segundo lugar, que la acción por parte del agente cultural ha de ser inversamente proporcional al nivel de competencia real mostrada por el sujeto, es decir, que la ayuda en la mediación o andamiaje será mayor cuanto menor competencia presente el sujeto, procediendo a un desandamiaje progresivo en la medida en que la competencia aumenta. El andamiaje se constituye por la serie de estrategias didácticas (organización del grupo, estilos y formas de comunicación intergrupal, métodos, técnicas, materiales didácticos, el uso de la tecnología, etc.), que el docente organiza como instrumentos de mediación para facilitar el proceso de internalización, de apropiación, por parte del alumno, de la ciencia y la cultura.

El mediador enriquece la interacción entre el sujeto y el medio ambiente, proporcionándole estimulaciones y experiencias que no pertenecen a su mundo inmediato.

Discusión y conclusiones

La pregunta que cabe luego de revisar estos aspectos conceptuales es qué mediaciones, específicamente, se podrían potenciar en los padres en su relación cotidiana con sus hijos.

Para entenderlo pueden servir los siguientes ejemplos. Seguramente muchos de ustedes han observado cómo las madres conversan con sus hijos en un bus o en la calle, cómo responden a las preguntas de sus hijos, cómo muchas veces les enseñan cosas sin siquiera tener mucha conciencia de ello. Recuerdo a una madre que ante la pregunta de su hijo sobre de qué color era un letrero que se veía desde el bus, le dice: “Hijo, a ver, descubrámoslo juntos, ves ese otro letrero, ¿es del mismo color que el que me muestras o no?”. Esta simple frase estaba ayudando al niño a comparar objetos y ampliar su campo perceptivo. Su madre le estaba “prestando” su conocimiento y sus funciones cognitivas para que su hijo conformara las propias.

Otro ejemplo. Un niño le pide a su madre que le entregue una naranja que está en una mesa. La madre podría haberle simplemente entregado la naranja, con lo cual hubiera satisfecho la necesidad inmediata de su hijo. Sin embargo, ella va más allá y le dice: “Te voy a pasar la naranja que está encima de la mesa, fíjate que está encima”. Le entrega lo que el niño quería, pero además media la noción de arriba y abajo.

Estos simples ejemplos nos muestran cómo podemos ayudar a los padres a tomar conciencia de estas ayudas que entregan en la vida diaria, para fortalecerlas e intencionarlas.

Algunas mediaciones que los padres pueden realizar, tal como plantea Feverstein (1980, en Fuentes, 1999), son por ejemplo:

- Mediación del Acto de Compartir: mostrar al niño que comparte con otros que le entregan cosas, a la vez que él también lo hace. Por ejemplo: “mira qué entretenido está siendo jugar con Pedrito, si él no estuviera, no lo estarías pasando tan bien”.
- Mediación de la Individualización y diferenciación psicológica: mostrar al niño que es un ser único e irrepetible. Por ejemplo: “fíjate cómo lo haces tú, tu hermano lo hace distinto, qué bonito es que tú tengas tu propia forma de hacer las cosas”.
- Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos: mostrar al niño la importancia de un pensamiento y acción organizada. Por ejemplo: “¿qué necesitamos tener aquí para poder empezar a hacer el dibujo?, ¿qué necesitamos primero?”
- Mediación de la búsqueda de novedad y complejidad: mostrar al niño la importancia de crear, descubrir y explorar. Por ejemplo: “eso que encontraste lo habías visto antes, qué entretenido, parece que descubriste algo nuevo”.
- Mediación del Ser Humano como modificable: mostrar al niño que los seres humanos cambiamos y que estamos siempre en constante transformación. Por ejemplo: “ahora lo dijiste bien, te das cuenta cómo ayer no podías y hoy día sí, siempre estamos cambiando”.
- Mediación del Sentido de Pertenencia Cultural: descubrirnos parte de una cultura que nos influye y nos media. Por ejemplo: “eso que te contó tu abuelo es muy importante, porque él a su vez lo aprendió de sus propios abuelos, así nos vamos transmitiendo las cosas unos a otros”.

Estos son ejemplos de las mediaciones que pueden fortalecerse en los padres. Lo importante es que ellos comprendan que la organización interna del material de aprendizaje responda a una relación coherente y no arbitraria

de sus elementos, a una conexión lógica entre ellos, para facilitar la comprensión del mismo por parte de los niños.

La utilización de un vocabulario cercano a los niños, es decir, que no sea muy difícil de comprender, también puede facilitar el proceso por el cual los contenidos son internalizados.

Señalar de manera explícita las relaciones que se pueden establecer entre los nuevos contenidos de aprendizaje y los conocimientos que los niños ya han desarrollado, reconociendo sus posibles similitudes y diferencias, contribuye a que ellos comprendan con mayor facilidad el significado de aquello que están conociendo.

Del mismo modo, fomentar procesos de reflexión y toma de conciencia de las contradicciones entre esas informaciones, o de las propias representaciones en relación con los nuevos conocimientos y con realidades diversas, promueve la construcción de significados a partir de las propias estructuras de conocimiento y posibilita procesos de reestructuración de los significados construidos previamente.

A la vez, lo anterior es posible cuando existe un énfasis en los procesos más que en los resultados, a partir del cual se promueve la formulación de preguntas antes que la búsqueda de respuestas acabadas, la resolución divergente de problemas a través de diversas posibilidades más que el intento por encontrar una solución única, la cooperación en el desarrollo del aprendizaje más que la competencia individual (Pozo, 1996).

En el nivel emocional, las mediaciones de los padres que pueden promover un aprendizaje constructivo, son aquellas que facilitan la motivación de los niños hacia el aprendizaje, a partir de un interés genuino hacia la tarea de

aprendizaje vinculado al significado o sentido que el niño pueda atribuir a lo mismo, ya sea en una dimensión personal o compartida. En concordancia con esto, es relevante favorecer su autonomía en el proceso de aprendizaje, propiciando gradualmente el nivel de responsabilidad que éste adquiere en la experiencia. De esta manera, se potencia también una incorporación y compromiso personal progresivo (Cubero y Luque, 2001; Pozo, 1996).

En general, es posible plantear que las actuaciones del profesor orientadas hacia otros aspectos afectivos de los alumnos ante la situación de aprendizaje, como sus inquietudes, necesidades, temores, sentido de competencia, tolerancia a la frustración, etc. (Sánchez, 1999), que faciliten, favorezcan y expandan sus posibilidades para desenvolverse de manera confortable, se constituyen como mediaciones emocionales.

Todos estos son sólo ejemplos de los elementos a considerar para potenciar la mediación de los padres, lo cual puede realizarse en talleres, reuniones de apoderados o entrevistas con ellos.

Queda, sin embargo, el desafío de desarrollar investigaciones empíricas en el tema, que permitan evaluar un proyecto de este tipo y conocer sus implicancias para los padres y el aprendizaje constructivista de los niños. Sin embargo, seguimos apostando por partir de la experiencia concreta de los padres, de lo que conocen, de las mediaciones que ellos ya han recibido y las que realizan cotidianamente de sus hijos, para ir paulatinamente complejizándolas y reflexionando sobre ello. Esto, en una dinámica familia – escuela distinta, en la cual exista un profundo respeto por las mediaciones que ambos espacios realizan con los niños, valorándolas en su influencia en sus aprendizajes, desde una mirada histórico-social y cultural.

Referencias bibliográficas

- Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. (1994). Formación y Capacitación de los Profesores: Impacto en el Aprendizaje en los Estados Unidos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 34. Pp. 54-82. Santiago.
- Balli, S. (1996). Family diversity and the nature of parental involvement. *The Educational Forum*, 60 (2).
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación*, vol. 2. Madrid: Alianza.
- Cubero, R., Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (*Desarrollo Psicológico y Educación*, vol. 2. Madrid: Alianza.
- Del Río, P., y Alvarez A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad, en A. Alvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Feverstein, R. (1980). *Instrumental enrichment on intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Mark Press.
- Flamey, G. y cols. (2002). *Participación de los centros de padres en la educación*. Santiago: UNICEF, CIDE.
- Fontana, D. (1981). *Psychology for teachers*. London: the British Psychological Society.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Madrid: Paidós.
- Fuentes, S. (1999). *La Inteligencia y Reuven Feuerstein: Una Propuesta Teórica y Práctica Al Servicio Del Ser Humano*. Santiago: CEAME.

Gubbins, V. (1996). *Relación entre familia y escuela: sistematización y análisis bibliográfico*. Santiago: SERNAM.

Martí, E. (1996). El constructivismo y sus sombras. *Anuario de Psicología*. N°69 (3).

Pardo, A.M. (1998). Las relaciones familias-escuelas. En C. Mir (coord.): *Cooperar en la escuela: la responsabilidad de educar para la democracia*. Grao: Barcelona.

Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.